

Criança e infância: concepções de professoras da educação infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais

Ana Lucia Silverio Domingos¹, Fernanda Duarte Araújo Silva²

Resumo

Este texto apresenta dados de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), no ano de 2015. O intuito foi identificar quais são as concepções de docentes que atuam nas redes pública e privada de Ituiutaba, Minas Gerais, com relação à criança e à infância. Utilizamos os pressupostos de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, entrevista semiestruturada. Em linhas gerais, percebemos, por meio do relato das práticas pedagógicas, que as professoras possuem a concepção de que a criança é um sujeito que dialoga, que expressa opiniões, por isso organizam rodas de conversas diariamente. Contudo, ao relatarem sobre as demais atividades realizadas no cotidiano, demonstram uma preocupação em ensinar conteúdos de alfabetização como se as crianças fossem desprovidas de conhecimentos prévios. Sobre a concepção de infância, as falas das professoras privilegiaram aspectos relacionados ao brincar: brincadeiras tradicionais de rua, roda, beto, peteca, amarelinha. Identificamos também concepções de infância como um período que oportuniza a vivência de momentos de alegria, prazer, brincadeiras com a família, amigos e escola.

Palavras-chave

Educação Infantil. Educação. Infância. Sujeito. Direitos da Criança.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: analuciasodomingos@hotmail.com.

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; professora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: fernandaduarte.facip@gmail.com.

Children and childhood: the beliefs of female teachers about children's education in the city of Ituiutaba, State of Minas Gerais, Brazil

Ana Lucia Silverio Domingos*, Fernanda Duarte Araújo Silva**

Abstract

This article presents a survey conducted in the Pedagogy Course of the School of Education of the Federal University of Uberlândia (FACIP/UFU) in 2015. Our aim was to identify what are the beliefs of female teachers working in both public and private sectors of education in Ituiutaba, State of Minas Gerais, Brazil, regarding children and childhood. We relied on a qualitative research and used semi-structured interviews for data collection. In general, the account of teachers regarding their teaching practices made us realize that the reason for holding talks is that they believe children are subjects capable of engaging in dialogue and expressing their opinions. However, when reporting on other daily activities, those teachers favour the teaching of literacy skills as if children lacked any previous knowledge. With reference to childhood, the teachers' testimonials favoured play-related aspects: traditional street games, circle games, stickball, badminton, hopscotch. We have also identified childhood beliefs related to moments of joy and pleasure as well as of playing with family and friends.

Keywords

Child Education. Education. Childhood. Subject. Children's Rights.

* Graduate in Pedagogy, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: analuciasodomingos@hotmail.com.

** PhD in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; professor at the said institution. E-mail: fernandaduarte.facip@gmail.com.

Introdução

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), no ano de 2015, cujo objetivo foi identificar as concepções de criança e infância de professores que atuam na educação infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais.

Na atualidade, as concepções de infância e criança potencializaram um cenário diferente de alguns séculos passados. A partir da Constituição de 1988, a criança é concebida em sua condição própria de modo mais abrangente, tendo suas particularidades atendidas por lei. Essa conquista foi resultado da participação dos movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na luta por uma educação de qualidade e acessível a todos e, a partir deste cenário, surge a necessidade de políticas públicas que ofereçam estrutura e qualidade melhores, voltadas para a educação da criança como direito.

Compondo esse cenário de direito, característico de uma sociedade democrática, a educação foi inserida como direito de todos, passando, além disso, a ser considerada como campo de possibilidades aberto e propício à construção do conhecimento. De acordo com a Constituição Federal de 1998, passa a ser definida e fixada a proposta de proteção integral à criança. Dessa forma, a infância passa a ocupar lugar importante na sociedade e confere a criança como cidadão de direitos, assegurado pela lei, sendo responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. Nesse caso, o Estado, que por longo tempo via-se desobrigado a prestar serviços a essa população, passa a se responsabilizar com uma nova concepção de educação, mais ampla e não restrita somente às demandas do trabalhador.

Com o intuito de reafirmar e garantir os direitos das crianças, foi criado o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 13 de julho de 1990, pela Lei nº 8.069, em cumprimento constitucional ao Art. 1º que diz: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 2008, p. 13), e aos Art. 3º e 4º, em que a proteção integral refere-se ao desenvolvimento e à formação nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, sociais, moral, espiritual e cultural em condições de liberdade e dignidade. O ECA reconhece a criança e o adolescente como pessoas de direitos, que gozam de todos os demais direitos fundamentais à pessoa humana: à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008, p. 14).

No ECA, o conceito de criança está caracterizado como a pessoa até doze anos de idade incompletos, sendo reconhecida a sua infância em condições dignas de existência como sujeitos de direitos. A partir desse reconhecimento legal sobre a criança e a infância, um novo movimento começou a despontar em favor da educação infantil e, assim, estudiosos e pesquisadores manifestaram suas concepções sobre essa fase de desenvolvimento.

Para Souza (2007, p. 7), “a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” e essas perspectivas, advindas de vários campos, como a psicologia, a sociologia, a educação, demarcaram as ideias que, segundo a autora, atualmente legitimam o conceito de criança e de infância. De acordo com a autora, “criança e infância” não são apenas o pano de fundo das representações sociais, pelo contrário, são protagonistas das relações que estabelecem no dia a dia com pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância.

Atualmente entendemos que a criança,

nessa etapa da vida, depende do outro para sobreviver e aprender. Esta condição de dependência não deve ser entendida como fragilidade ou incapacidade, mas como fator estimulante para o desenvolvimento infantil. Portanto, a criança é sujeito social, que aprende e se desenvolve no processo das interações sociais.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que definiu e regulamentou o sistema brasileiro de educação com base nos princípios contidos na Constituição. Segundo Lisboa (2015), a LDBEN 9.394/96, por meio das políticas educacionais para a educação infantil, considera a concepção de criança valorizada pela Constituição Federal e pelo ECA, assegurando-lhe o direito ao ingresso escolar com propostas voltadas especificamente a cada faixa etária, reconhecendo e respeitando a particularidade dos pequenos.

Segundo Faria e Palhares (1999), o direito das crianças à educação infantil, traduzido pela lei nacional, é um acontecimento histórico, há muito requerido por educadores brasileiros, e representa um grande avanço, devendo receber investimentos advindos das políticas públicas.

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento constitui-se como um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico, com o objetivo de auxiliar professores em seu trabalho educativo diário, apresentando uma proposta aberta e não obrigatória. Ademais, possui um caráter amplo capaz de abarcar a cultura em aspecto regional.

Segundo Lisboa (2015, p. 27), no RCNEI encontra-se uma concepção de criança que a considera “como todo ser humano, um sujeito social e histórico e que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Em relação à concepção de infância nesse

documento, ela está vinculada “à diversidade existente entre as crianças no que diz respeito às suas condições sociais, que diferem umas das outras, principalmente em relação às classes pertencentes” (LISBOA, 2012, p. 27).

Assim, para Lisboa (2015), o RCNEI foi criado para que se modificasse a concepção de educação assistencialista vigente por um longo período histórico. Além disso, priorizou-se que fossem assumidas as especificidades da educação infantil que revissem as concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado para com as crianças pequenas.

Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que destacam que a educação infantil deverá atender o desenvolvimento da criança de forma integral, sem anteceder sua escolarização no sentido para alfabetização. Nesse caso, as instituições de educação infantil devem funcionar segundo as leis e normas educacionais vigentes. Para Callegari (2009), a criança, segundo as DCNEI, deve ser compreendida como o centro do planejamento curricular, o ponto principal do processo educativo pelas propostas pedagógicas da educação infantil.

Finalmente, as creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas não como um espaço para amparar as crianças enquanto os pais trabalham, mas como âmbito de caráter educacional pedagógico que atende a criança de 0 a 5 anos de idade, respeitando suas particularidades. Além disso, houve reconhecimento sobre a criança possuir capacidades próprias de agir e pensar o mundo do seu jeito, utilizando diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento.

Percebemos, a partir dos estudos realizados nesta pesquisa, que as concepções de criança e infância foram construídas ao longo da história e em cada época esse modo de pensar a criança e a infância foram compreendidos de acordo com o contexto social. A partir desse histórico,

sentimos a necessidade de dialogar sobre o que pensam os professores que atuam na educação infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais, sobre essas questões. Entre as questões que permearam a pesquisa, estão: Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil pelos professores? Que concepções de criança e de infância essas práticas revelam?

Esta pesquisa, em conformidade com os objetivos propostos, utilizou os pressupostos da abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 32), “responde a questões muito particulares [...] e trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Para coleta de dados, foi utilizada entrevista.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram sete professoras que atuam na educação infantil, em escolas das redes pública municipal e particular do município. As entrevistadas foram convidadas de forma aleatória e participaram da pesquisa aquelas que, voluntariamente, se dispuseram e autorizaram a divulgação dos dados. Como procedimento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, gravada em áudio. A seguir, apresentamos de forma mais detalhada quem são os sujeitos pesquisados.

Quem são nossos sujeitos?

Todos os sujeitos que participaram deste trabalho são do sexo feminino e estão na faixa etária entre 25 e 50 anos. Identificamos que todas possuem curso superior, sendo cinco formadas em Pedagogia, uma em Letras e uma em Normal Superior. O período de conclusão desses cursos de graduação variou de 1999 a 2013. Das sete entrevistadas, apenas duas possuem pós-graduação Lato-Sensu (Especialização), sendo um curso em Educação Especial e um em Educação Infantil.

Sobre a rede em que atuam, detectamos que cinco professoras trabalham na rede municipal de educação e duas na rede particular.

Com relação à faixa etária das crianças, quatro professoras trabalham com crianças de quatro anos, duas com crianças de cinco anos e uma professora com crianças de três anos.

A escolha das professoras que foram entrevistadas ocorreu de forma aleatória, por isso nossos dados contemplam professoras da rede municipal e da rede particular de ensino e que atuam tanto com crianças da creche, com três anos, quanto com crianças da pré-escola, na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Por questões éticas, optamos por manter o anonimato dos sujeitos entrevistados. A seguir apresentamos as análises construídas a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Desvelando algumas concepções por meio das práticas pedagógicas

Durante as entrevistas, as professoras responderam perguntas sobre diversos aspectos relacionados às concepções e às práticas educativas na educação infantil. A maior parte delas demonstrou dificuldades e certa apreensão e insegurança ao relatar sobre o trabalho que desenvolvem no cotidiano da sala. Em alguns momentos, foi necessário interromper a entrevista e conceder um tempo maior para que pudessem responder as questões.

Na análise de dados, percebemos que algumas respostas dos sujeitos eram convergentes e, em outros momentos, se distanciavam. Em linhas gerais, os eixos que foram contemplados nas falas referem-se à rotina, ao brincar, à escrita, à concepção de criança e à concepção de infância. Esses dados possibilitaram o conhecimento das concepções das professoras sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas instituições de ensino e o que pensam sobre criança e infância.

Inicialmente, solicitamos que as professoras relatassem como é organizada a rotina na sala de aula. Percebemos que o momento privilegiado por todas elas na rotina com as crianças

refere-se àquele da roda em que diversas atividades são realizadas, como: música, jogos, brincadeiras, conversas, contagem numérica, massinha, atividades em folhas (escrita). Vejamos algumas falas que ilustram essas ações:

A minha rotina começa com a rodinha, sempre que chegamos, fazemos a mesma coisa todos os dias: chamada, quantos alunos têm no dia, quantas meninas, quantos meninos, música e fazemos algumas brincadeiras, umas tarefinhas, ou antes, do recreio ou depois do recreio. (Sujeito 1).

Bom, na minha rotina eu recebo as crianças e sempre na segunda-feira que é o dia de introdução de algum tema, faço a rodinha e na rodinha pergunto a eles o que eles têm de novidade, primeiro eu ouço e depois explico a eles o que será trabalhado durante a semana [...]. Procuro ouvir bem o que eles têm para falar. Não é somente o professor quem fala, as crianças também falam. (Sujeito 2).

Bom, primeiramente fazemos a rodinha e todos os dias oramos, cantamos e tem o momento do canto, converso com eles, pergunto como foi o dia deles, o que eles fizeram de bom. (Sujeito 3).

Aprendemos dessa forma que, na concepção das professoras, esse momento de “ouvir”, “dialogar” com as crianças na rodinha é importante e valorizado. Para Dowbor (2008, p. 36), “sem escuta não há diálogo”. O diálogo requer troca, requer espaço interno e disponibilidade para o outro. Assim, a autora afirma que:

assumimos postura dialógica com aqueles que educamos quando nosso corpo também assume postura de estar aberto para o outro e para o mundo. (DOWBOR, 2008, p. 37).

Nesse sentido, ouvir e dialogar são excelentes eixos norteadores para o trabalho pedagógico na educação infantil, é quando o educador vive e assume uma postura de relações pedagógicas, que implica experiências

construídas juntamente com a criança, estando aberto com ela e a considerando o centro da proposta pedagógica na educação infantil.

Outro aspecto analisado refere-se ao brincar. Ao perguntar se as crianças brincam e em qual momento ocorrem essas brincadeiras, quase todos os sujeitos afirmaram que as crianças brincam muito e este brincar acontece em diversos momentos: na rodinha, em grupos, no pátio, no parque, na brinquedoteca, nos jogos com regras e sem regras. Vejamos as respostas abaixo:

Brincam muito! Esse momento não tem muita regra para acontecer não [...]. Isso é muito relativo, depende do que planejei para o dia com mais brincadeiras, música, outro dia é mais tarefa, então depende do dia. Têm atividades que faço brincando, então, valorizo as duas coisas, ensino brincando. (Sujeito 1).

Brincam todos os dias, às vezes eles brincam depois que eu introduzo o tema na rodinha comigo, às vezes eles brincam em grupo, mas eles brincam todos os dias, no pátio. Têm vários momentos que eles brincam no parquinho [...]. Dependendo também do tema, incluo alguma brincadeira que eu possa encaixar no tema que estou trabalhando. (Sujeito 2).

As crianças brincam! Além da brincadeira do parque, temos a brinquedoteca. Brincamos também fora da sala: de roda, com jogos, que é algo novo para eles. Mas assim, eu tento trabalhar o brincar com eles de forma programada; eu me programo de forma planejada. Em jogos! Tudo com regras! (Sujeito 3).

Percebemos que os sujeitos concebem o brincar como instrumento pedagógico voltado para o ensino e aprendizagem. Nesse caso, constatamos que eles não possuem uma clareza explícita em relação ao brincar. Suas concepções limitam-se apenas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em alguns aspectos, como o cognitivo e o motor.

Não percebemos nas falas dos sujeitos uma visão ampla do brincar, que contemple

o desenvolvimento integral da criança, possibilitando que ao brincar ela possa aprender por meio de uma ação exploratória que lhe ofereça várias descobertas. O brincar do qual estamos falando deve propiciar a construção de aprendizagem significativa e lúdica e não meros passatempos ou atividade superficial.

Para Moyles (2002, p. 11), o brincar é sem dúvida um meio pelo qual “os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. Nesse sentido, a criança e o professor podem ser compreendidos como protagonistas ativos do processo de aprendizagem, compartilhando objetivos a serem construídos na relação eu-outro, por meio do brincar.

Segundo Rosa (2001), se o professor e o aluno não forem capazes de “brincar”, não se constitui um espaço potencial onde acontece uma verdadeira comunicação. A fala do professor tende a cair em um vazio de sentido que a simples atenção e memória do aluno não conseguem captar.

Julgamos importante que os sujeitos que trabalham com a educação infantil considerem a atividade lúdica das crianças como elemento recreativo e que haja participação e envolvimento do educador nessas ações. A criança como sujeito social e produtora de sua cultura sente a necessidade de se socializar e interagir livremente por meio do brincar com os seus pares.

Dando continuidade ao trabalho com o brincar, detectamos que nas concepções dos sujeitos ele é contemplado cotidianamente nas práticas pedagógicas, sendo tanto o brincar dirigido quanto o livre. Abaixo apresentamos algumas falas que ilustram essa questão:

Às vezes a brincadeira é dirigida ou não é livre. É... Dependendo também do tema eu trago alguma brincadeira que eu possa encaixar no tema que estou trabalhando. [...]. Trabalho o brincar dirigido e espontâneo. Porque o dirigido eu tenho uma intenção com isso, e o espontâneo, aquele em que eles brincam com os colegas, posso observar o brincar deles.

(Sujeito 2).

Eu tento trabalhar o brincar com eles de forma programada. Uma coisa de forma planejada. [...] Em jogos. Tudo com regras, não aleatoriamente, correndo pra lá e pra cá, não! [...] uma brincadeira dirigida. (Sujeito 3).

Tenho uma caixa de brinquedos e às vezes levam os brinquedos de casa para brincar livre. Depois quando eles retornam sempre faço jogos, jogamos uma atividade dirigida, brincadeiras dirigidas e jogos. (Sujeito 7).

Oferecemos para as crianças brincadeiras em forma de bingo, atividades psicomotoras, através de jogos da ludicidade, e em todo momento é desta forma de lúdico. Então em todo o momento eles estão brincando, desde a chegada e próximo à saída. (Sujeito 6).

Essas respostas nos revelam que as concepções dos sujeitos sobre o brincar estão relacionadas ao ensino e à aprendizagem das crianças como um recurso pedagógico, com intuito de que as crianças aprendam algo. Para Moyles (2002), o brincar é uma difícil tarefa de ser distinguida, pois esse conceito está manifestado em dois ângulos: o brincar como modo e processo. O brincar, no primeiro caso, apresenta a subjetividade da criança, a afetividade, enquanto o brincar como processo ou comportamentos do brincar está manifestado externamente pela criança ou pelo adulto.

Moyles (2002), sobre o brincar livre e dirigido destaca que:

A maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma outra situação [...]. Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes, respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cenestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre subsequente e

ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável seja necessário o brincar exploratório. (MOYLES, 2002, p. 33).

Segundo Caspari (apud ROSA, 2001, p. 60) a aprendizagem deveria ser como “estágio posterior do brincar compartilhado, mas com uma exigência muito maior da criança levar em conta a realidade externa”. Nesse sentido, quando a criança está aprendendo, seu compromisso de aprendizagem não está voltado para ela mesma, mas para atender um compromisso fora dela, ou seja, a aprendizagem, nesse caso, implica compromisso com a realidade objetiva. Assim, o brincar nessa lógica, fica submetido a exigências impostas pelos objetos a serem conhecidos pela criança (ROSA, 2001).

Quando as brincadeiras são impostas, pode ocorrer um sentimento de não pertencimento daquele universo imposto e o resultado disso gera momentos com pouca ou nenhuma relevância significativa para as crianças. Dessa forma, entendemos que o aprender brincando dito pelos sujeitos é elemento unidirecional de cima para baixo e não um sentimento adequadamente expresso pela criança.

No terceiro aspecto analisado, que trata da escrita, identificamos uma preocupação em ensinar conteúdos de português e matemática, com intuito de preparar a criança para o ensino fundamental. Vejamos então as respostas dos sujeitos.

Porque através da folhinha as crianças vão aprender como escrever, eu acho a folha importante igual o brincar mesmo. (Sujeito 1).

Todos os dias, vou variando as atividades e trabalho muito com a língua portuguesa e a matemática que na educação infantil é a linguagem oral e escrita. (Sujeito 2).

O número 5 na escrita é muito complexo e como eles estão na faixa etária de 3 anos, fase de reconhecimento, nós trabalhamos

moldando a massinha, trabalho com eles a areia mágica, eles visualizando, passando o dedinho na tentativa de formar o numeral cinco, porque formar o numeral 5 é muito complexo para a idade deles. (Sujeito 4).

Assim, percebemos nas concepções das professoras uma preocupação em ensinar letras, vogais, sílabas e números. Quase todas se utilizam de atividades de escrita dirigida e atividade espontânea por meio do uso de apostila, caderno ou folhinha. Vejamos alguns relatos:

No final da semana ou no final do dia, dependendo, sempre tem uma escrita espontânea [...]. A escrita, ou ela é dirigida, ou trabalho o alfabeto e vou trabalhando, fazendo o resgate com eles no alfabeto, depois que eu faço o resgate do alfabeto focando naquela que eu quero trabalhar. Então, a partir disso trabalho sílabas, o nome deles e com o nome vou trabalhando as sílabas que formam. Nós vamos fazendo a listas de palavras, então, o próprio processo de alfabetização vai desencadeando a partir daí. (Sujeito 2).

Na escrita, são impressas todos os dias. Tem a escrita espontânea todos os dias e trabalhamos a escrita de acordo com cada anunciado que está na apostila. Há atividades dirigidas, têm atividades que são cópias da escrita e têm atividades que as crianças fazem sozinhas, que é a escrita espontânea, que também é feita no caderno deles todos os dias. [...] Por meio desta observação é feito um diagnóstico com atividade escrita, que é o registro de alguma atividade que eles conseguem fazer e que está de acordo com a idade deles, de acordo com o desenvolvimento deles. (Sujeito 7).

Para Seber (1997, p. 15), “o ler e escrever deve evoluir como linguagem, e não como instrução programada”, por isso é essencial a participação das crianças. Ainda, para a autora, quanto mais contato a criança tiver com o sistema da escrita de forma estimulante e criativa, mais o material gráfico produzirá um efeito transformador, despertando-lhe a atenção e tendo como resultado a formulação

de ideias a respeito desse objeto social.

Seguindo esse raciocínio, salientamos que a inserção da educação infantil como a primeira etapa da educação básica descrita na Lei nº 9.394/96, não implica no processo voltado exclusivamente para alfabetização das crianças pequenas, pelo contrário, a educação nesta faixa etária tem como finalidade prover uma educação voltada para atender as particularidades, articulando as experiências e os saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo, assim, o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009).

Em linhas gerais, percebemos por meio do relato das professoras sobre suas práticas pedagógicas que elas possuem a concepção de que a criança é um sujeito que dialoga, que expressa opiniões, por isso organizam rodas de conversas diariamente. No entanto, ao relatarem sobre as demais atividades realizadas no cotidiano, demonstram uma preocupação em ensinar conteúdos de alfabetização, como se as crianças fossem desprovidas de conhecimento prévio.

Concepções de criança e infância

Analisamos também a concepção de criança das professoras ao questionarmos: “para você, o que é a criança?”, e observamos nas falas que as concepções são ingênuas e aparecem em diferentes sentidos: a criança é concebida como projeto, ingênua, tábula rasa, alegria, felicidade, fantasia, zelo e pureza com ênfase ligada à religião. Vejamos algumas respostas que expressam essas questões:

Penso assim: a criança é um projeto, um projeto de Deus, um projeto dos pais, e tem que ser tratado com zelo, com carinho, muita atenção, muita dedicação. É igual, assim, pai e mãe 24 horas, e nós como professores que

ajudamos a cuidar e educar, o período que está conosco, estamos atentas o tempo todo, porque a criança brinca, corre, sobe, pulam e temos que estar sempre atentas para que as crianças não se machuquem. (Sujeito 1).

Ser criança é brincar é fantasiar, é viver seu momento [...]. A criança tem que viver o seu momento, ser feliz. (Sujeito 2).

Ser criança é ser tudo e, ao mesmo tempo, ter tudo e às vezes nada. A criança está ali e não tem nada, ela chega para você na escola sem nada, nada, quando a criança chega na escola, então, é você quem vai criar para ela este mundo diferente. (Sujeito 5).

Ser criança é ser feliz, é brincar, criança nasceu para ser feliz [...]. Criança é amor, felicidade, alegria. (Sujeito 6).

É ser puro: livre de maldades, de malícias, de preocupações que os adultos têm. É isso. (Sujeito 7).

A partir do discurso das professoras, percebemos nele uma concepção maternalista voltada para o cuidar das crianças, objetivando a sua proteção física e biológica. Além disso, também percebemos que os sujeitos concebem a criança como indivíduo infantilizado e idealizado, sempre feliz, livre de maldades, sem malícias, sem preocupações. Nessa perspectiva, Kramer (2011) afirma que a criança é entendida por oposição ao adulto, ou seja, o olhar do adulto em relação à criança é direcionado para a falta de “idade” ou “maturidade” e de “adequada integração social”. Por essa razão, o olhar do adulto em relação à criança, em tese, parte da idade. É por esse olhar que os adultos procuram caracterizar as crianças como tal. Portanto, a ausência de “idade” concebe a criança como um ser dotado de papéis e desempenhos específicos próprio de sua essência, isto é, de sua “natureza infantil”. Consequentemente, o adulto constrói a imagem da criança como um ser fraco, ingênuo e incompleto.

Kramer (2011, p. 21) afirma que

Essa ideia de natureza dissimula ideologicamente as relações da criança com o adulto na medida em que este exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social, e não natural, e que reproduz formas de autoridade de uma dada sociedade. A dependência social é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo o adulto de forma absurda.

Como podemos perceber a concepção de criança compartilhada pelos adultos não é resultado somente das relações entre criança e adulto, mas implica também as relações dela com a sociedade. Em relação a isso, Kramer (2011, p. 21) afirma que “a criança é considerada como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto a produção de bens materiais quanto em relação à participação nas decisões”.

Finda a autora que o desenvolvimento da criança passa a ser percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao contrário de sua origem social. Assim, a criança deixa de ser vista como um ser social determinado e condicionado socialmente e sua imagem é construída a partir de diversos olhares.

Percebemos nas falas dos sujeitos a concepção de criança idealizada, aquela que é pensada como sendo “a criança feliz, que brinca, que está livre de maldades e sem preocupações”. Com base nessas concepções reforçamos o que foi dito: a criança não é um ser homogêneo com natureza igual, mas sim heterogêneas, ou seja, possuem particularidades entre si.

Na história social da criança, relatos trágicos como abandono, abuso sexual, trabalho infantil e outros foram destacados por pesquisadores como Dornelles e Bujes (2012). De acordo com os estudos realizados, a história da criança não é marcada somente por contos e fantasias, pelo colorido da alegria e felicidade, mas também marcada por tratamentos negativos pelos adultos ou por situações trágicas

e dramáticas nas áreas econômicas, sociais e políticas.

Sobre essa concepção de criança idealizada, Azevedo (2013, p. 20) afirma que “falamos de uma criança inserida em um determinado contexto sociocultural, político e econômico, mas se mudarmos de contexto, encontraremos outras crianças com experiências de vidas diferentes”. Assim, não existe um modelo padrão de criança.

Azevedo (2013, p. 21) ainda destaca que “a imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como ela é compreendida e se lhe atribuem significados é um fato da cultura”. Além disso, a criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos, dentro de qualquer sociedade.

Compreendemos que essas concepções de criança foram construídas por meio de uma organização social, que ignora a ideologia social, a história de vida da criança e a realidade social em que vive.

Não percebemos nas falas das professoras que a criança foi pensada como um sujeito social e histórico, que pensa, age, decide, constrói, que influencia e é influenciada e que ressignifica seu espaço, modificando o ambiente a sua volta.

Azevedo (2013) destaca que as concepções dos sujeitos revelam o modo como eles pensam em relação à criança, e estão relacionadas às crenças, valores e formação, construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Outra questão contemplada na pesquisa refere-se à concepção de infância. Ao perguntarmos aos sujeitos o que pensavam sobre a infância, as respostas privilegiam aspectos relacionados ao brincar. As brincadeiras mencionadas foram: brincadeiras tradicionais de rua, roda, beto, peteca, amarelinha. Identificamos também concepções de infância como oportunidade de viver momentos de alegria, prazer, brincadeiras com a família, amigos e escola e como um período em que

a criança não possui preocupação. Vejamos alguns relatos sobre essa questão.

Na realidade, para mim, a infância é aquela de antigamente. Saíamos para a rua e brincávamos com os coleguinhas aquelas brincadeiras saudáveis de roda, beto, peteca, amarelinha [...]. Então, gostaria que a infância ainda fosse assim. (Sujeito 1).

Ter infância? É ter a oportunidade de viver o momento. Viver a infância. Viver o seu momento de criança: brincar, curtir, socializar, ter muita amizade, experimentar novas coisas. (Sujeito 2).

Infância eu falo por mim: é família, é brincar na rua com meus amigos é ter amizades. Essa é minha concepção de infância [...]. A infância é vir para a escola brincar, ser feliz, jogar bola, rir, sujar, rolar na lama, isso para mim é ser criança, ter um mundo de infância é viver recordações boas. (Sujeito 4).

Ter infância é respeitar o momento [...]. A criança precisa ter infância, ela precisa brincar, tirar o sapato. É o que faço na sala, tiro o sapato, vamos pisar, sentir as coisas. (Sujeito 5).

Para Kuhlmann Júnior (2007), o dicionário da língua portuguesa e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresentam a infância como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. O autor (2007, p. 21) afirma, ainda, que

infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associada um sistema de status e papel.

Dessa forma, o entendimento de infância presente nas concepções dos sujeitos parece coincidir com o pensamento de Kuhlmann Júnior (2007) quanto ao significado genérico.

Nas concepções dos sujeitos pesquisados encontramos a infância ligada a um sentimento

de vivência pessoal com muitas brincadeiras, além de estar relacionada ao momento de brincadeiras. Não coadunamos com essa concepção ingênua de infância, em que a criança somente brinca, fantasia ou fica imune às preocupações. Sabemos que a infância vivenciada pela criança nem sempre é do mesmo modo, as condições de vida entre elas não possuem a mesma configuração. Em muitos casos, principalmente nos grandes centros urbanos, a infância é vivida para garantir a sobrevivência, ou seja, há crianças vendendo produtos nas ruas, outras são exploradas sexualmente pelos pais ou com a permissão dos mesmos. Outras crianças são abandonadas e vivem como mendigas ou em casas de abrigo, entre várias outras questões que influenciam os momentos vividos por elas.

Dornelles e Bujes (2012, p. 11), afirmam que

Uma incursão diária aos jornais, às revistas, aos sites de notícias nos leva a uma constatação imperiosa: a preocupação com o tema da infância. Tais veículos nos apresentam, no cotidiano, não só um conjunto de relatos sobre os fatos trágicos que envolvem crianças – estupro, surtos infecciosos em UTIs neonatais, exploração do trabalho infantil, sexualização precoce, desrespeito e crueldade dos adultos no trato com os pequenos, abandono etc., mas ao mesmo tempo revelam uma insistência sobre propostas para minimizar os efeitos das situações desalentadoras que se abatem sobre os seres vistos como tão desprotegidos.

Afirmar que infância é somente brincar, fantasiar, viver seu momento de vida sem preocupações e problemas pressupõe uma infância magnífica e encantadora, que não corresponde à realidade de todas as crianças.

Azevedo (2013) afirma que, olhando para a história da infância, a impressão que se tem hoje em dia é a de que a maioria das crianças tem a fase de sua infância bem reduzida como na velha sociedade tradicional. O que o autor

explica não significa uma volta aos sentimentos das antigas sociedades, mas sim da passagem de muitas crianças de hoje, marcada pela violência, pela agressão, pelo desrespeito as suas necessidades e direitos de cidadãs.

Por esse motivo, há infâncias distintas que foram e que estão sendo sequestradas, tiradas de forma brutal das crianças devido a várias questões e a principal causa aponta para as desigualdades sociais que atingem em grande proporção as classes populares.

Saviani (2013) afirma que a criança está instituída em larga escala pelas circunstâncias do meio físico que nasceu. Portanto, se quisermos obter resultados na tarefa educativa, não podemos prescindir desse fato. Não podemos ignorar quem são as crianças, que trabalhos fazem e em que contexto vivem.

Na sociedade contemporânea, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 28), a concepção de infância

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas.

Identificamos por meio dessas análises que as professoras que participaram da pesquisa ainda não conseguem vislumbrar a influência do meio social na constituição do “ser criança” e no modo de pensar a fase vivenciada pelas crianças. A seguir, apresentamos algumas considerações tecidas por meio dos diálogos estabelecidos neste trabalho.

Algumas considerações

O processo de análise desta pesquisa considerou sete professoras da educação infantil, todas com curso superior

(Pedagogia, Letras e Normal Superior).

A análise de dados foi apresentada a partir dos eixos: rotina, brincar, escrita, concepção de criança e concepção de infância. Durante as entrevistas, os sujeitos responderam a perguntas sobre diversos aspectos relacionados às concepções e às práticas educativas na educação infantil. Na análise de dados, percebemos que algumas respostas dos sujeitos eram convergentes e em outros momentos se distanciavam. Esses dados possibilitaram o conhecimento das concepções das professoras sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas instituições de ensino e o que pensam sobre criança e infância.

O primeiro indicador tratou da concepção de rotina. Inicialmente solicitamos que as professoras relatassem como é organizada a rotina na sala. Percebemos nas falas que o momento privilegiado por todos os sujeitos na rotina com as crianças refere-se ao momento da roda, no qual diversas atividades são realizadas, como música, jogos, brincadeiras, conversas, contagem numérica, massinha, atividade em folha (escrita). Apreendemos dessa forma que, na concepção das professoras, esse momento de “ouvir”, “dialogar” com as crianças na rodinha é importante e valorizado.

O segundo aspecto analisado refere-se ao brincar. Ao perguntar se as crianças brincam e quando ocorrem essas brincadeiras, quase todos os sujeitos afirmaram que as crianças brincam muito e este brincar acontece em diversos momentos: na rodinha, em grupos, no pátio, no parque, na brinquedoteca, nos jogos com regras e sem regras.

A análise das falas mostrou que os sujeitos concebem o brincar em torno da criança como instrumento pedagógico voltado para a aprendizagem. Nesse caso, constatamos que eles não possuem uma clareza explícita em relação ao brincar. Suas concepções limitam-se ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com intuito de que a criança aprenda algo em alguns aspectos, como o cognitivo e o motor.

Não percebemos nas falas dos sujeitos uma visão que considere o brincar como possibilidade de desenvolvimento integral da criança.

No terceiro aspecto analisado, que trata da escrita, identificamos uma preocupação em ensinar conteúdos de português e matemática, com intuito de preparar a criança para o ensino fundamental. Foi notória a ênfase no ensino de letras, vogais, sílabas e números.

Em linhas gerais, percebemos, por meio do relato das professoras sobre suas práticas pedagógicas, que elas possuem a concepção de que a criança é um sujeito que dialoga, expressa opiniões, por isso rodas de conversas são organizadas diariamente. No entanto, ao relatarem sobre as demais atividades realizadas no cotidiano, demonstram uma preocupação em ensinar conteúdos de alfabetização, como se as crianças fossem desprovidas de conhecimentos prévios.

Outro aspecto analisado nas falas trata da concepção ingênua sobre criança, aparecendo em diferentes sentidos: a criança é concebida como projeto, ingênua, tábula rasa, alegria, felicidade, fantasia, zelo e pureza com ênfase ligada à religião. Além disso, constatamos que há difundida uma concepção maternalista, infantilizada, voltada para o cuidar das crianças

com foco na proteção física e biológica.

Constatamos também nas falas dos sujeitos a concepção de criança idealizada, aquela que é vista como sendo “a criança feliz, que brinca, que está livre de maldades e sem preocupações”. Compreendemos que essa concepção de criança foi construída por meio de um contexto social, que ignora a ideologia social, a história de vida da criança e a realidade social em que vive.

Outra questão contemplada na pesquisa refere-se à concepção de infância. Ao perguntarmos aos sujeitos o que pensavam sobre a infância, as respostas privilegiam aspectos relacionados ao brincar. Identificamos também concepções de infância como oportunidade de viver momentos de alegria, prazer, brincadeiras com a família, amigos e escola e como um período em que a criança não possui preocupação.

Por fim, sabemos que a infância vivenciada pela criança nem sempre ocorre do mesmo modo e as condições de vida delas podem não possuir a mesma configuração. Nessa perspectiva, identificamos nas concepções das professoras que o modo de pensar a criança refere-se a um sujeito social e histórico que pensa, age, decide, constrói, que influencia e é influenciada, resignificando seu espaço e modificando o ambiente em sua volta.

Referências

AZEVEDO, H. H. de O. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação do cuidar e educar. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial**

curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CALLEGARI, C. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2015.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. **Educação na infância:** na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 253-254, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LISBOA, C. A. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013. p. 275-295.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil:** o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

SOUZA, G. **A criança em perspectiva:** o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

Submetido em 16 de março de 2016.

Aprovado em 23 de maio de 2016.